

Diálogos Latinoamericanos 22, junio/2014

Construyendo estrategias para una escritura autónoma en ELE

INGRID VIÑAS QUIROGA

1. Introducción

En este artículo ofrecemos una propuesta de enseñanza de la escritura⁹ basada en un enfoque sociocognitivo procesual e interactivo. Se parte de los modelos clásicos de Flower (1981), Flower y Hayes (1980, 1984) y Bereiter y Scardamalia (1987) complementados con el último de Hayes (2000). Esta concepción busca integrar los tres problemas más significativos de una teoría de la producción de textos: el procesamiento cognitivo del individuo y sus metas, emociones, motivaciones, creencias; los recursos textuales y lingüísticos (conocimiento previo del tema de escritura y restricciones lingüísticas, de género, entre otros) y los factores contextuales (entorno de la tarea, contexto comunicativo y audiencia). El enfoque procesual cognitivo se apoya en estos principios: a) los procesos de escritura son interactivos –procesamiento en paralelo en muchos niveles– y potencialmente simultáneos –por oposición a seriales–; b) la escritura es una actividad guiada por metas y c) los escritores expertos escriben en forma diferente a los novatos.

Una mirada sociocognitiva de la producción escrita propone integrar a la concepción cognitiva que da cuenta de los procesos mentales e individuales de un escritor, la consideración de la cultura y de los contextos específicos en la producción de un texto, esto es, cómo los escritores construyen significado en un contexto determinado y qué estrategias utilizan para resolver los problemas a los cuales se ven enfrentados. Presentamos una propuesta estructurada de secuencias didácticas en la que progresivamente se pasa de un trabajo con activa participación del docente a un trabajo colaborativo entre pares, para finalmente llegar a la escritura y revisión individual. El objetivo es que el estudiante logre autonomía, desarrolle criterios para escribir correcta y adecuadamente, adquiera

⁹ Se usan los términos producción textual, composición, redacción y escritura como equivalentes en este artículo.

capacidad crítica para juzgar sus escritos y pueda transferir lo aprendido a otras situaciones. Partimos de experiencias personales llevadas a cabo en programas de ELE dependientes de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba.

2. Características del curso y del grupo y competencias previas

Uno de los cursos dictados se denomina *Escritura Avanzada* y el otro *Gramática Avanzada y Composición*. *Escritura Avanzada* forma parte del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la UNC y los estudiantes provienen de universidades europeas, norteamericanas, brasileras y asiáticas. Es de cursada semestral con 45 horas de duración. Los estudiantes tienen un nivel intermedio-avanzado de dominio del español. Los grupos suelen tener alrededor de ocho estudiantes. *Gramática Avanzada y Composición* es un curso acelerado que se dictaba anualmente y se desarrollaba en cinco semanas, en el marco del Intercambio Académico entre la Universidad Nacional de Córdoba y la *University of Texas at Austin* (EEUU). Tenía una duración de 45 horas reloj. Este curso es parte del currículo de los estudios en español de la *University of Texas*. Para cursarlo, los estudiantes tienen que haber aprobado al menos uno de Gramática Básica y Composición. Asistían alumnos que habían estudiado unos tres semestres en la universidad o más. Era dictado en Córdoba entre los meses de julio y agosto y cuando los estudiantes lo aprobaban se les hacía una transferencia inmediata de créditos (por ser un Programa de Intercambio).

En ambos cursos, como parte de los requisitos de aprobación, los estudiantes deben realizar fuera del aula ejercitación gramatical (los contenidos gramaticales se estudian partiendo de los textos) y deben aprobar cuatro evaluaciones parciales (consistentes en redacciones de distintos tipos textuales¹⁰) y una evaluación final (consistente también en una redacción). El proceso de composición implica la escritura de tipos textuales diversos. Las clases tienen dos horas de duración, son de modalidad teórico-práctica y exigen la participación activa del estudiante. Se presta atención a las fases involucradas en la producción de un texto. Se hace énfasis en los procesos de planificación, revisión y reescritura, de modo que se dedica mucho tiempo a actividades de preescritura y de escritura. Se usa material auténtico en las clases. Durante estas, los estudiantes analizan y producen textos

¹⁰ No desconocemos los debates teóricos alrededor de la definición de tipos textuales, géneros discursivos, secuencias textuales, etc., pero, por razones relativas al propósito de nuestra comunicación, se emplearán indistintamente.

tratando de desarrollar el concepto de escritura como una interacción entre escritor/lector/propósito/mensaje. Aunque algunos borradores de textos son escritos en clase, otros son parte del trabajo que se realiza fuera del aula. Luego de que cada borrador es revisado por un compañero y por la docente (se enfatiza la revisión entre pares y se enseña cómo llevarla a cabo¹¹), el estudiante tiene que evaluar las sugerencias, incorporarlas si las considera pertinentes y escribir la versión final de cada texto. A lo largo de las secuencias didácticas, los estudiantes asumen el papel de escritores, de lectores comentadores, de comentadores instructores y de escritores revisores (Véase Rijlaarsdam y Couzijn, 2000).

3. Secuencias didácticas

Cada unidad comienza con una SITUACIÓN GUÍA. Esta contiene una breve introducción o repaso de cada tipo de texto que se va a trabajar (por ejemplo, la carta de solicitud, la de postulación, la narración, la exposición y la argumentación). Uno o dos modelos de textos, junto con un análisis de la organización del modelo y el estilo, se trabajan para familiarizar a los alumnos con el propósito, la estructura y el estilo de cada tipo de texto. Luego se llevan a cabo actividades de análisis de textos que tienen algunos ‘defectos’ nunca muy evidentes. El trabajo es en grupos de dos o tres estudiantes y entre ellos deben hablar en español¹². Al final se realiza una puesta en común coordinada por la docente. Algunos de los textos son textos auténticos redactados por estudiantes de cursos previos, pero en ellos hemos corregido la gramática, ortografía y la puntuación originales con dos propósitos: en primer lugar, que los estudiantes no

¹¹ Precisamente en Argentina, Carlino, desde su experiencia como responsable de talleres de redacción de tesis de postgrado, viene impulsando desde hace unos años la enseñanza de la revisión y afirma que: ‘A pesar de la importancia académica que reviste saber revisar los propios textos, la revisión de la escritura no es, generalmente, objeto de enseñanza sistemática en ningún nivel del sistema educativo argentino. Resulta, como tantas otras, una práctica que se exige pero que no se suele enseñar’ (Carlino, 2006).

¹² En el plano de la enseñanza, los propósitos de estas conversaciones previas –que deben ser exclusivamente en español– son: a) *promover la interacción y la confianza entre los estudiantes*, b) *mejorar sus producciones orales y sobre todo c) influir en sus procesos cognitivos*. En efecto, compartimos el hallazgo de Crasnick y Lumbelli de que ‘una influencia más directa y efectiva en las **estrategias de pensamiento** se puede obtener posponiendo el pasaje a la escritura y enfocándonos previamente en la producción oral’ (Crasnick y Lumbelli, 2005: 187. Mi traducción. La negrita me pertenece).

focalicen su atención en este momento en cuestiones de gramática, ortografía ni puntuación; en segundo lugar, evitar que se ‘contagien’ estos errores y se fosilicen.

En otras palabras, les proponemos: imaginar el tipo de lector para el cual el texto fue escrito, el propósito con que fue escrito y detectar la idea principal, determinar si el contenido es relevante o si hay falta de contenido, exceso o repetición. Asimismo, los estudiantes deben asumir el papel de lectores y opinar sobre la claridad del texto y el interés que despertó en ellos. Al mismo tiempo, se analiza la estructura (si hay una introducción, si cada párrafo se ocupa de un tema, etc.). La exhaustividad de los análisis y los criterios para juzgar la calidad de un texto se va incrementando a lo largo del curso. Durante el dictado se irán agregando criterios relativos al estilo, al lenguaje, al punto de vista, al tono del escritor, a la verosimilitud, entre otros.

Siguiendo a la SITUACIÓN GUÍA, se desarrollan las tres etapas del proceso de escritura¹³:

Primera etapa: Prepararnos para redactar	<ul style="list-style-type: none">• La generación y recolección de ideas• Elegir, limitar y enfocar el tema• Técnicas de organización y expresión• Pensar en el lector• Pensar en el escritor
Segunda etapa: Redactar y revisar las versiones preliminares	<ul style="list-style-type: none">• El plan de redacción• El plan de revisión (en parejas)• Una lista de control (individual)
Tercera etapa: Revisar la forma y preparar la versión final	<ul style="list-style-type: none">• Revisión de los aspectos gramaticales• Revisión del vocabulario y de la expresión• Revisión de la ortografía• Preparación de la versión final

¹³ Adaptado de Valdés *et al.* (2004).

1) Prepararnos para redactar

En este momento se realizan actividades de preescritura. Su objetivo es ayudar al alumno a que: a) explore ideas, encuentre y defina un tema para la tarea de producción escrita correspondiente a esa unidad, b) experimente varias técnicas de preescritura y diferentes métodos para organizar su composición, c) defina el propósito del texto que se va a escribir y d) identifique las características y necesidades del lector de este. Ejemplificaremos con textos expositivos. Esta etapa, a su vez, se divide en varios pasos: i. *Generar y reunir ideas*. El primer paso es la elección de un tema. Primero los estudiantes seleccionan, de una lista proporcionada por la docente, un tema global o general, supongamos ‘el amor’, ‘la justicia’, ‘las redes sociales’, ‘las dependencias’, ‘las relaciones humanas’, ‘la conducción’. En este momento los estudiantes trabajan en grupo chicos o de manera individual, en tareas de preescritura: lluvia de ideas, observación y comentario de una foto, lectura de un tema provocativo y elaboración de respuestas o ideas, mapas conceptuales, etc. Bereiter y Scardamalia (1987: 363) apuntan que el uso de rutinas procedimentales ayuda a los estudiantes en las etapas iniciales a dominar luego procesos ejecutivos más complejos. El propósito del empleo de estas técnicas es servir de apoyo externo y simplificar nuestras rutinas. Obviamente, un soporte externo facilita la descarga de parte de nuestra memoria. Con el objetivo de no obstaculizar y agilizar esta etapa, se admite que los mapas conceptuales contengan ítems lexicales tanto en español como en inglés. Asimismo, y dado que la *Planificación* se entiende como una representación interna del conocimiento específico que será utilizado por el escritor (Flower y Hayes, 1981), cabe aclarar que esa representación puede ser de carácter abstracto, esto es, consistir en una imagen, en una idea no narrada o verbalizada todavía. En consecuencia, se acepta que el mapa conceptual de los estudiantes no conste solamente de expresiones lingüísticas sino de otros elementos visuales. El paso siguiente a la elección de un tema es la limitación de este. Los estudiantes lo deben acotar. Para ello lo dividen en partes, seleccionan una de estas y la limitan todavía más. Por ejemplo:

1. *La conducción*
2. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas*
3. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas y los accidentes de tránsito*
4. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de los jóvenes*

5. *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de jóvenes que han ingerido alcohol*

Por último, el tema se enfoca haciendo preguntas específicas para lograr un aspecto reducido del mismo. Las preguntas sirven para subdividir el tema y enfocarlo aún más. Si un tema global, por ejemplo 'la conducción' ha sido reducido, por ejemplo, a *La conducción de vehículos en las rutas argentinas por parte de jóvenes que han ingerido alcohol*, los estudiantes formularon estas preguntas para enfocarlo: 1. *¿qué caracteriza a la conducción riesgosa?*, 2. *¿en qué ocasiones los jóvenes abusan del alcohol y conducen?*, 3. *¿existen buenos controles en las rutas argentinas?*, 4. *¿cuáles son las consecuencias del abuso del alcohol durante la conducción?*, 5. *¿cómo solucionar el problema del abuso del alcohol?* Como paso final, se escoge una sola pregunta, cuya respuesta dé como resultado una exposición de la extensión deseada.

ii. El paso final de esta etapa se denomina *Técnicas de organización y expresión* e incluye un número de actividades de análisis de textos. Se trabaja en dos direcciones:

- *Pensar en el lector*: aquí se trata de concientizar al escritor sobre las necesidades del lector: ¿Para qué va a leer lo que escribo?, ¿qué información busca?, ¿qué preguntas se va a hacer al respecto?, ¿qué sabe acerca del tema?, ¿cuál puede ser su actitud al respecto?, ¿qué necesita saber?
- *Estrategias del escritor*: en este momento se trabaja para planificar y desarrollar estrategias eficientes para las etapas del proceso de producción.

2) *Redactar y revisar las versiones preliminares*

En esta etapa trabajamos con actividades diseñadas para ayudar a los alumnos a:

- crear un plan de redacción para el tipo de texto que se practica en esa unidad;
- tomar todo el material reunido en la primera etapa y desarrollar un borrador o versión preliminar del tipo de texto asignado;
- practicar la tarea de editar en parejas o desarrollar individualmente listas de control para aplicarlas al propio escrito;

- desarrollar un plan de revisión para ir avanzando desde el primer borrador hacia la versión final.

Las actividades de edición por parejas son el núcleo de esta etapa. En estos momentos vemos ejemplos de muestras de borradores de ensayos y realizamos ejercicios de edición en colaboración. Una vez que los alumnos se han familiarizado con los procesos de edición, ya pueden empezar a practicar la edición del borrador de un compañero y la producción de un texto. La primera versión es intercambiada con la de un par y tiene una devolución en la que el/la compañero/a especifica los aspectos positivos del texto y/o aquellos que requieren una reelaboración. Para ello los estudiantes se apoyan en la práctica de análisis de textos y revisiones guiadas por la docente y realizados grupalmente en los encuentros presenciales y en la guía de revisión elaborada en estos encuentros. Esta devolución es luego revisada por la docente y posteriormente debatida entre el escritor, el par revisor y la docente y, al escribir la versión final, el escritor decidirá qué sugerencias u observaciones incorporará a esta y, en caso de incorporarlas, cómo lo hará.

3) Revisar la forma y preparar la versión final¹⁴

Antes de este momento se han realizado muchas tareas de repaso de aspectos gramaticales, estructura de las oraciones y vocabulario dentro y fuera de la clase presencial. Así se buscó que los alumnos construyeran un rico repertorio de herramientas sintácticas y léxicas. En esta etapa final, los alumnos ya tienen que tener una versión editada y corregida del borrador del texto que se estudia en esa unidad, y tanto el contenido como la organización deben estar listos. Ahora, en los encuentros presenciales, se presta atención al lenguaje y a la expresión, a la ortografía, a lo que se mantuvo deliberadamente aparte del contenido y la organización en las primeras etapas. Los ejercicios de esta última etapa tienen como finalidad:

- Repasar estructuras del español que suelen presentar dificultades al estudiante de otra lengua materna.

¹⁴ Dejamos para el final la revisión de la forma porque se ha demostrado que los estudiantes editores se abocan con mayor frecuencia a corregir errores de superficie que de contenido (Hyland y Hyland, 2006: 7).

- Rever y ampliar el vocabulario y las expresiones útiles para técnicas de escritura específicas relacionadas con el tipo de tarea de producción de esa unidad, por ejemplo, realizar comparaciones y contrastes, escribir introducciones y conclusiones, etc.
- Aplicar estas técnicas al propio borrador con el fin de redactar la versión final.

Como actividad de cierre de cada uno de los encuentros –pero no final del proceso–, los estudiantes escriben la versión definitiva de su texto. Luego deben entregar a la docente las versiones preliminares de sus escritos, la última y la revisión que hicieron del texto de su compañero/a. Decimos que no es la actividad final porque, en el siguiente encuentro, la docente devuelve todo el material revisado y se socializan los resultados. Idealmente, antes de pasar a la siguiente unidad que tratará otro tipo textual repitiendo las secuencias didácticas, los escritores deberían estudiar las observaciones de la docente y escribir un texto esta vez ‘definitivo definitivo’.

4. Conclusión

Creemos que, si en lugar de presentar los textos solamente como productos acabados, intentamos que los estudiantes eleven su comprensión de la naturaleza de la escritura y adquieran estrategias de control de los procesos involucrados en esta –sin soslayar el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en español– su inserción en las comunidades académicas y en los contextos laborales y sociales de los que participan se verá favorecida. Habremos contribuido, además, al desarrollo de su pensamiento. En cuanto a nuestros colegas y los interesados en esta temática, esperamos que la propuesta esbozada se constituya en un puente entre la teoría y la práctica y contribuya al debate sobre las metodologías y paradigmas que guían la actividad docente permitiendo interrelaciones enriquecedoras y útiles integraciones.

Bibliografía

Bereiter, C. y M. Scardamalia (1987) *The Psychology of Writing Composition*. L. Erlbaum Associates Publishers: New Jersey.

Carlino, P. (2006) 'Revisión entre pares: un proceso y una práctica social que los postgrados pueden enseñar'. En *Actas del X Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística*. Publicaciones de la Universidad Católica de Salta: Salta.

Crasnish, S y L. Lumbelli (2005) 'Improving Argumentative Writing by Fostering Argumentative Speech'. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh and M. Couzijn, (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing*, Kluwer Academic Publishers: New York.

Flower, L. (1981) *Problem Solving Strategies for Writing*. Harcourt Brace Jonanovich: New York.

Flower, L. y Hayes, J. R. (1984) 'Images, Plans, and Prose: The Representation of Meaning in Writing'. *Written Communication*, 1.

Hayes, J.R y Flower, L. (1980) 'Identifying the Organization of Writing Processes'. In L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ.

Hyland, K y Hyland, F. (2006) *Feedback in Second Language Writing* (Eds.). Cambridge University Press: Cambridge.

Rijlaarsdam, G. y Couzijn, M. (2000) 'Stimulating Awareness of Learning in the Writing Curriculum'. En Camps, A y M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity*. Amsterdam University Press: Amsterdam.

Rijlaarsdam, G., Van Den Bergh, H. y Couzijn M. (2005) *Effective Learning and Teaching of Writing*. Kluwer Academic Publishers: New York.

Anexo

**GUÍA PARA REVISAR LA PRIMERA VERSIÓN DE UNA
ARGUMENTACIÓN**

Revisor/a:

Autor/a:

1. ¿Qué comentarios positivos sobre el texto puede aportar a su compañero/a? Trate de ser específico/a.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. La idea principal del texto:

- ¿Se aprecia con claridad una idea principal?

.....
.....
.....
.....

- ¿Se puede seguir su desarrollo a lo largo del texto?

.....
.....
.....
.....

- ¿Qué se propone defender el/la autor/a?

.....
.....
.....
.....

- ¿Con qué argumentos lo hace?

.....
.....
.....
.....

- ¿La defensa de esa tesis es convincente?

.....
.....
.....
.....

3. La estructura del texto y organización de la información:

- ¿Encuentra clara la organización de la información?

.....
.....
.....
.....

- ¿Cree que es efectivo el modo en que se presentan los datos?

.....
.....
.....
.....

- ¿Hay equilibrio entre los puntos a favor y en contra de la tesis?

.....
.....
.....
.....

4. Propuestas constructivas sobre el texto:

- Detalles para modificar, agregar o eliminar

.....
.....
.....
.....

- Léxico (riqueza de vocabulario, especificidad en relación con el tema, registro adecuado a la audiencia)

.....
.....
.....
.....

- Cambios que harían más atractiva la introducción

.....
.....
.....
.....

- Cambios que harían más efectiva la conclusión

.....
.....
.....
.....

5. Otras sugerencias y apreciación general:

.....
.....